

El uso del vídeo en tests de comprensión oral por internet

Cristina Pardo-Ballester* 

Departamento de Lenguas y Culturas del Mundo, Universidad del Estado de Iowa, E.E. U.U.

{cpardo@iastate.edu}

Recibido el 10 Marzo 2016; revisado el 12 Abril 2016; aceptado el 12 Abril 2016; publicado el 15 Julio 2016

DOI: 10.7821/naer.2016.7.170



RESUMEN

Con la tecnología multimedia sofisticada, hay un interés renovado en la relación entre canales visuales y auditivos en la evaluación de la comprensión oral (CO). La investigación emergente sobre el uso de elementos visuales en la evaluación de la comprensión oral ha producido resultados no concluyentes. Algunos estudiantes se desempeñan mejor en pruebas que incluyen la información visual (Wagner, 2007) mientras otros no han encontrado ninguna diferencia en el desempeño de los participantes en los dos formatos de prueba (Batty, 2015). Estos resultados mixtos hacen que sea necesario examinar el papel de la utilización de audio y vídeo en CO, medido por pruebas de comprensión oral en la L2. El presente estudio examinó los efectos de dos tipos diferentes de apoyo a la comprensión oral en la comprensión de alumnos en la L2: (a) ayuda visual mediante un vídeo cuyo contenido fue modificado con redundancia y (b) sin ayuda visual, sólo audio cuyo contenido fue modificado con redundancia. El grupo de participantes en este estudio estaba formado por 246 estudiantes de castellano matriculados en dos cursos distintos de castellano intermedio en una gran universidad del Medio Oeste de E.E. U.U. Participaron en cuatro tareas de comprensión oral, bien con vídeo, bien con audio. Se presentarán las conclusiones sobre el papel del vídeo como dispositivo de apoyo a la comprensión oral y las diferencias entre los formatos de curso con respecto a sus efectos sobre la comprensión oral de los estudiantes de castellano de nivel intermedio. También se comentarán las preferencias de los participantes con respecto a los diferentes apoyos a la comprensión oral.

PALABRAS CLAVE: ESCRITURA, INVESTIGACIÓN BASADA EN EL DISEÑO, EVALUACIÓN POR PARES ASINCRÓNICA, RÚBRICAS INTERACTIVAS

1 INTRODUCCIÓN

El proyecto para los estudiantes de castellano intermedio comenzó en el 2010, cuando Marta Lence compartió conmigo los resultados de su tesis de investigación sobre la comprensión oral. Estaba encantada por el impacto positivo que tenía la técnica de la redundancia de un texto elaborado sobre los estudiantes de castellano intermedio a la hora de inferir información. Empecé a trabajar en este proyecto de vídeo basado en los resultados de la tesis de Lence (2010) por a) la pasión que

tengo al trabajar con la tecnología; b) la escasez de estudios de investigación sobre la evaluación de la comprensión oral (CO); y c) el hecho de que muchos estudios presentan resultados mixtos a la hora de evaluar la CO. Por ejemplo, algunas investigaciones han medido la competencia lingüística de alumnos de L2 matriculados en dos formatos de curso diferentes: estudiantes en cursos presenciales sin conexión comparados con estudiantes en cursos de aprendizaje combinado (Chenoweth & Murday, 2003; Chenoweth et al., 2006). Ninguno de esos estudios evaluaron los efectos que podía haber tenido la misma prueba de comprensión oral de vídeo (PCOV) en el entendimiento de la CO. Estos estudios fueron diseñados para medir el desempeño de los estudiantes en el idioma comparando los cursos convencionales con los cursos combinados. Asimismo, las pruebas finales de comprensión oral sólo incluían contenidos de audio. Por otra parte, algunos estudios han comparado el efecto que tiene usar el vídeo con el efecto que tiene usar sólo audio sobre el desempeño de los estudiantes en la comprensión oral (Coniam, 2001; Suvurov, 2008), sin embargo, no se encontró ninguna investigación que evaluara la comprensión oral (CO) con el uso de pruebas de vídeo en línea proporcionadas en cursos híbridos.

En este artículo, el término *en línea-híbrido* se utiliza para referirse a cursos híbridos o combinados en los que los estudiantes se reúnen dos días en el aula y un día en línea. Además, los estudiantes están obligados a realizar trabajo adicional en línea para compensar el tiempo que no están en el aula regular. El término *presencial-combinado* se usa para referirse a lo que se solía llamar cursos “tradicionales”, o “presenciales” en el que se reúnen semanalmente de forma presencial tres días en el aula y una vez a la semana cara a cara en el laboratorio de informática. El término *redundancia* se utiliza para referirse a la repetición y/o paráfrasis de información. El término *inferencia* se refiere a la tarea de deducir el significado de contenidos auditivos cuando determinada información no está proporcionada. El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo contribuir a la literatura sobre el tema de la evaluación comparativa del vídeo y del audio en la comprensión oral. A pesar de la existencia de estudios que han comparado los efectos del uso del vídeo y del audio en el desempeño de los estudiantes de L2 en pruebas de comprensión oral, hay una escasez de investigación sobre las pruebas por internet de comprensión oral en cursos *en línea-híbridos* en comparación con los cursos *presencial-combinados* para estudiantes de nivel intermedio matriculados en castellano. Concretamente, los principales objetivos de este artículo son: (a) examinar el efecto de ocho pruebas de comprensión oral utilizando el vídeo y el audio centrándose en los elementos de inferencia (extrayendo implicaciones del texto), (b) averiguar el

*Por correo postal, dirigirse a:

Iowa State University, World Languages and Cultures
 3102 Pearson Hall, Ames, Iowa, 50011, USA

efecto de diferentes formatos de instrucción (*en línea-híbrido o presencial-combinado*) en la capacidad de los estudiantes para inferir contenidos, y (c) investigar las actitudes de los alumnos hacia el uso de vídeo en pruebas de comprensión oral.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los vídeos se utilizan a menudo en el aula de L2 para enseñar el lenguaje y la cultura (Pardo-Ballester, 2012; Wagner, 2010a), pero parecen ser utilizados con mucho menos frecuencia en la evaluación de la CO (Coniam, 2001; Wagner, 2007, 2008 y 2010). Si los vídeos han demostrado ser una excelente herramienta de enseñanza, ¿por qué no son utilizados con mayor frecuencia en el aula para evaluar la comprensión oral? La lógica dicta que si se utilizan los vídeos en el aula con fines didácticos, nosotros, los profesores también deberíamos utilizarlos para evaluar el desempeño de los estudiantes. Lee y Van Patten (2003) nos recuerdan que “las pruebas no deberían dissociarse de cómo se aprende algo” (p. 183). Sin embargo, Wagner (2008) explica que los desarrolladores de pruebas de L2 son reticentes con respecto al uso de vídeo debido a cuestiones prácticas y relacionadas con la tecnología, además de dudas con respecto a la medición de la capacidad de comprensión oral. Estas son razones válidas para no intentar el uso del vídeo en pruebas estándar de lenguaje de alto impacto [es decir, la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL), el sistema internacional de prueba de Inglés (IELTS) o el “Diploma de Español como Lengua extranjera” (DELE)], sin embargo, cómo indicó Wagner (2008), existen pruebas de lenguaje de vídeo que no son de alto impacto. Por otra parte, a pesar de la existencia de pruebas de lenguaje de bajo impacto que utilizan el vídeo como un componente para medir la CO, existe un desfase interesante entre materiales de instrucción de audio L2 que utilizan recursos audiovisuales (por ejemplo Grgurović y Hegelheimer, 2007; Montero, et al, 2013; Pardo-Ballester, 2012; Winke, Gass, y Sydorenko, 2010) y la evaluación de la CO sin efectos visuales. A pesar de que hoy en día los exámenes de comprensión oral impartidos por ordenador suelen incluir elementos visuales, dado que en la mayoría de las situaciones, el uso del idioma objetivo requiere que el alumno de L2 haga uso de estímulos visuales (Ockey, 2007), la mayoría de las pruebas de comprensión oral se realizan proporcionando únicamente audio y papel / lápiz (por ejemplo, Batty, 2015; Lence, 2010). Lence estudió el papel de diferentes modificaciones de contenidos, es decir, los de la redundancia, la transparencia y la señalización, en el entendimiento de estudiantes de español L2 intermedio de textos de comprensión oral. Resultó que la redundancia, o la repetición o la paráfrasis de la información, ayudó a los participantes a extrapolar información. Según la investigación de Lence, los estudiantes tenían más probabilidades de responder correctamente en los puntos de inferencia cuando escuchaban textos orales enriquecidos con redundancia. En el estudio de Wagner (2010a) sobre el impacto del uso de textos de vídeo en el desempeño de los estudiantes en las pruebas, el autor señala que la descripción de la CO de Rubin (1995) ofrece importantes aclaraciones sobre el concepto del proceso de comprensión: “un proceso activo en el que los oyentes seleccionan e interpretan la información que proviene de señales auditivas y visuales con el fin de definir lo que está pasando y lo que los hablantes están tratando de expresar.” Wagner presenta un tratamiento altamente informativo de la prueba de comprensión oral y del entendimiento del proceso de

comprensión oral. Hace hincapié en la importancia de incluir elementos visuales en una prueba de comprensión oral.

Con respecto a la evaluación de la comprensión oral de L2, Sydorenko (2010) examinó el efecto que la modalidad de presentación de contenidos (vídeo, audio y subtítulos) tenía en 26 estudiantes de primer año de lengua rusa. La autora encontró que el grupo que dispuso del vídeo sólo (es decir, sin subtítulos, únicamente vídeo y audio) tuvo mejores puntuaciones que el grupo que utilizó el vídeo con subtítulos con respecto al reconocimiento de palabras fonéticas. Sin embargo, cuando se trataba del reconocimiento de palabras escritas, los grupos que usaron subtítulos superaron al grupo que usaron el formato de vídeo sin subtítulos. Otro estudio realizado por Suvorov (2008) analizó: (a) si había una diferencia entre los diferentes tipos de contenidos visuales (una sola fotografía y un vídeo) que afecte al desempeño de estudiantes examinándose en ESL, y (b) si el uso de diferentes elementos visuales facilitó este desempeño. Se estudiaron también las preferencias de los examinados. El autor quería saber si las preferencias de los examinados correspondían a sus puntuaciones reales en las diferentes pruebas de comprensión oral. Los resultados de su estudio indicaron que el desempeño de los participantes de ESL en pasajes de comprensión oral basados en sólo audio e imágenes fijas era significativamente más alto que en los pasajes de vídeo. En una investigación más reciente de Suvorov (2013), el autor no encontró ninguna diferencia en el desempeño de los estudiantes entre las pruebas de comprensión oral basadas en audio y vídeo.

Dentro del mismo contexto ESL, han surgido más estudios de investigación sobre el uso de elementos visuales en la evaluación de la comprensión oral, sin embargo los resultados no son concluyentes. Ginther (2002) reportó que algunos participantes tuvieron un mejor desempeño en pruebas que incluían información visual mientras Coniam (2001) encontró que el uso de la prueba de vídeo o audio no tenía un papel decisivo en el desempeño de los estudiantes. Ockey (2007) analizó estudios (Coniam, 2001; Ginther, 2002) y reportó que una posible explicación de esa disparidad de resultados podría resultar de los diferentes tipos de elementos visuales que a menudo se utilizan en pasajes de comprensión oral. Cuando los soportes visuales de sólo-contexto incluyen contenidos visuales sobre el hablante, y la puesta en escena está diseñada para mostrar sólo el contexto de comunicación, representaciones visuales de sólo-contenido tienen el propósito de complementar el discurso del hablante, proporcionando información adicional para ilustrar el significado. Ockey examinó cómo y en qué medida los alumnos reaccionaban a elementos visuales de sólo-contexto, concretamente imágenes fijas frente a estímulos de vídeo con el fin de determinar la idoneidad de una composición de prueba de comprensión oral. Relativo a la cuestión de cómo y cuándo son útiles los elementos visuales, los participantes revelaron que las imágenes fijas eran útiles al comienzo del texto para proporcionar un contexto situacional, pero no eran útiles e incluso eran molestas después. En cuanto al vídeo, se produjeron resultados mixtos: tres participantes reportaron que cuando veían los movimientos de los labios del orador, comprendían mejor la información; dos participantes utilizaron los gestos como alertas sobre cambios de tema; y cuatro utilizaron gestos faciales para comprender la opinión del orador sobre un tema. Asimismo, Suvorov (2014) investigó la evaluación de comprensión oral de L2 basado en vídeo centrándose en la comparación del efecto de vídeos de contexto y vídeos de contenido mediante el uso de la tecnología de seguimiento ocular. No se encontró ninguna

diferencia significativa entre vídeos de contexto y contenido. Más recientemente, Batty (2015) aplicó un modelo de Rasch de muchas facetas para comparar formatos de vídeo y de audio de una prueba de comprensión oral de L2. Los resultados de su estudio son coherentes con los de Coniam (2001) ya que él no encontró diferencias significativas en las respuestas de la prueba entre los dos formatos.

Otros estudios que han tratado igualmente del impacto del uso del vídeo en el desempeño en la comprensión oral han producido resultados distintos. Wagner (2007) informó que el vídeo no constituía una distracción y los participantes se desempeñaron mejor en pruebas con vídeo. Por otra parte, los participantes tienden a mostrar actitudes positivas hacia el uso de textos de vídeo (Coniam, 2001; Ockey, 2007; Suvorov, 2008; Wagner 2010a). Todos estos resultados de investigación sobre la comparación de textos de vídeo y de audio, y sobre las percepciones de los estudiantes, revelan resultados mixtos en la literatura sobre este tema.

2.1 Diseño del estudio y preguntas de investigación

Según Wagner (2010a), la mayor parte de los estudios que examinan cómo el uso de un PCOV afecta al desempeño del examinado en la prueba de comprensión oral de L2 han utilizado un diseño cuasi-experimental en el que un grupo de participantes realiza un PCOV, y otro grupo realiza la misma prueba, pero con contenidos de sólo audio. En vez de hacer un diseño cuasi-experimental, en el presente estudio se llevó a cabo un diseño cruzado con el propósito de lograr un equilibrio entre los grupos y también porque algunos de los participantes estaban matriculados en los cursos *en línea-híbridos* en lugar de los cursos *presenciales-combinados*. Los participantes fueron agrupados además por nivel de competencia basado en los cursos en los que estaban matriculados. El diseño del estudio evolucionó con la recopilación de resultados de la prueba y los datos de percepción de los participantes que realizaban cuatro tareas de comprensión oral de castellano por internet (es decir, 2 pruebas de comprensión oral con formato de audio y 2 pruebas con formato de vídeo) durante cada curso. Los datos de percepción fueron recogidos mediante un cuestionario diseñado para averiguar las preferencias de los participantes con respecto a los diferentes tipos de evaluación de comprensión oral. Los datos se recogieron en tres secuencias diferentes (véanse las tablas 1, 2 y 3). El uso de un diseño cruzado podía arrojar más luz sobre la dificultad de las pruebas de comprensión oral por internet con sólo audio en comparación con la misma prueba incorporando el vídeo. Este estudio compara además el desempeño de los estudiantes en las pruebas por internet (es decir, con audio o vídeo) con el de los participantes inscritos en el mismo curso de nivel intermedio, pero impartido en dos formatos diferentes, *en línea-híbrido* y *presencial-combinado*.

Tabla 1. Primera secuencia de cuatro instrumentos de prueba de comprensión oral

Grupo 1 Presencial-combinado (F2FB) N=68	Grupo 2 En línea-híbrido (OH) N=40
Prueba 1 Audio Redundancia (T1AR)	Prueba 1 Vídeo Redundancia (T1VR)
Prueba 2 Vídeo Redundancia (T2VR)	Prueba 2 Audio Redundancia (T2AR)
Prueba 3 Audio Redundancia (T3AR)	Prueba 3 Vídeo Redundancia (T3VR)
Prueba 4 Vídeo Redundancia (T4VR)	Prueba 4 Audio Redundancia (T4AR)

Tabla 2. Segunda secuencia de cuatro instrumentos de prueba de comprensión oral

Grupo 1 Presencial-combinado (F2FB) N=53	Grupo 2 En línea-híbrido (OH) N= 32
Prueba 5 Vídeo Redundancia (T5VR)	Prueba 5 Audio Redundancia (T5AR)
Prueba 6 Audio Redundancia (T6AR)	Prueba 6 Vídeo Redundancia (T6VR)
Prueba 7 Vídeo Redundancia (T7VR)	Prueba 7 Audio Redundancia (T7VR)
Prueba 8 Audio Redundancia (T8AR)	Prueba 8 Vídeo Redundancia (T8VR)

Tabla 3. Tercera secuencia de cuatro instrumentos de prueba de comprensión oral

Grupo 1 Presencial-combinado (F2FB) N= 36	Grupo 2 En línea-híbrido (OH) N= 17
Prueba 1 Audio Redundancia (T1AR)	Prueba 1 Vídeo Redundancia (T1VR)
Prueba 2 Vídeo Redundancia (T2VR)	Prueba 2 Audio Redundancia (T2AR)
Prueba 3 Audio Redundancia (T3AR)	Prueba 3 Vídeo Redundancia (T3VR)
Prueba 4 Vídeo Redundancia (T4VR)	Prueba 4 Audio Redundancia (T4AR)

A raíz de la investigación de Lence (2010), se asumió que los alumnos de castellano nivel intermedio inferían mejor la información cuando se añadía redundancia a los textos auditivos. Las preguntas de investigación en el estudio actual abordaron los efectos de los apoyos siguientes a la comprensión oral en la comprensión de los alumnos de L2: (a) ayuda visual en un vídeo-texto enriquecido con redundancia, (b) sin elementos visuales (sólo contenido de audio) enriquecidos con redundancia. Por lo tanto, el estudio trató de explorar las tres preguntas de investigación siguientes:

- ¿Hay alguna diferencia entre los formatos de vídeo y de audio, en cuanto a su efecto sobre la capacidad de los alumnos de lenguaje de nivel intermedio para inferir información mientras escuchan textos en las pruebas por internet?
- ¿Hay alguna diferencia en las mismas circunstancias entre los estudiantes matriculados en un curso *en línea-híbrido* y los estudiantes en un curso *presencial-combinado*, a la hora de contestar a los mismos puntos de inferencia?
- ¿En las pruebas de comprensión oral, corresponden las preferencias de los alumnos hacia el audio en comparación con el formato de vídeo con su desempeño a la hora de inferir información?

3 MÉTODO

3.1 Participantes y contexto del estudio

Participaron 246 estudiantes de lengua castellana (181 participantes eran mujeres y 65 eran varones) en una gran universidad del Medio Oeste de Estados Unidos. Los participantes procedían de dos cursos de nivel intermedio diferentes en el programa de lengua castellana, SPAN SPAN 201 y SPAN 202, correspondiendo respectivamente al tercer y al cuarto semestre de cursos de español. En el momento de la recogida de datos, SPAN 201 sólo se impartía en el otoño y SPAN 202 se impartía en la primavera. Ambos cursos se ofrecían en dos formatos: *en línea-híbrido* y *presencial-combinado*. La edad de los participantes iba de 18 a 33 (una

media de 19,4 años), y la mayoría de ellos decían tener el inglés como lengua materna, a excepción de un hablante nativo de árabe, cuatro de chino, uno de alemán, y uno de ruso.

3.2 Materiales

3.2.1 Instrumentos de prueba de la comprensión oral

Los instrumentos fueron creados basándose en una interacción entre la capacidad de comprensión oral y los principales temas que normalmente se enseñan en el segundo año del plan de estudios de lengua castellana. Para medir la capacidad de comprensión oral de castellano, tres componentes del marco de Buck (2001, p. 104) se incluyeron en las tareas: conocimiento gramatical, discursivo y sociolingüístico. La dificultad del texto tomó en cuenta la velocidad de prestación de 160 palabras por minuto para estudiantes de nivel intermedio (Long, 1990). Los instrumentos utilizados consistieron en ocho pruebas de comprensión oral con monólogos en un campo de uso de la lengua castellana, y un total de cinco preguntas de prueba de respuesta múltiple para cada evaluación. La primera pregunta de selección múltiple trataba sobre la idea principal del texto; tres preguntas se centraban en la comprensión del vocabulario y la última pregunta investigaba la inferencia de significado o información basada en indicios claros del texto. En este estudio, únicamente analizamos las preguntas de inferencia.

Cada prueba fue proporcionada en un equipo conectado a internet. El vídeo y el audio se integraron en un archivo de Flash y luego se guardó como un archivo shockwave para añadir a la prueba en WebCT. Los audios se guardaron como archivos mp3 y los vídeos como archivos AVI. El tamaño de los vídeos fue reducido a partir del original 640 x 480 a 320 x 240 para asegurar un flujo de datos adecuado en la reproducción en línea. Los contenidos de vídeo y de audio se incluyeron en la prueba de comprensión oral dentro de la plataforma WebCT. Todas las pruebas de comprensión oral incluían un botón de reproducción y se podía reproducir sólo dos veces. Véase la Figura 1 para el PCOV (T8VR) llamado *En casa*. La prueba de comprensión oral de audio (T8AR) llamado *En casa* fue el mismo, excepto por la inclusión del vídeo.

La información visual para el formato de vídeo incluye información visual de contexto y de contenido. La información visual de contexto visual consiste en el título de la prueba que estaba proyectada en la pantalla como una leyenda, y era además el primer elemento visual que ven en el vídeo. De acuerdo con Ginther (2002), esto ayuda a la puesta en escena de los contenidos hablados. Los participantes pudieron ver el título del vídeo y la información visual relacionada con una casa (Ver Figura 1). El contenido visual incluye fotos y vídeos y tiende a ser equivalente al contenido auditivo. Si los participantes oyen 'olla', también ven una imagen de esa palabra hablada.

3.2.2 Textos hablados

Los mismos pasajes de comprensión oral fueron escritos para facilitar la comunicación en L2 fuera del aula. El primer paso fue seleccionar un tema y algunas expresiones o enunciados de baja frecuencia para el nivel intermedio. En segundo lugar, el investigador creó una grabación sin preparación mediante el uso de las expresiones seleccionadas (por ejemplo, 'olla'). A continuación, la grabación se transcribió con rellenos (por ejemplo, umm, eh...) u otros rellenos audibles que no eran palabras. El texto transcrito se elaboró con redundancias para

ayudar a la comprensión del lenguaje (por ejemplo, ...olla, es decir un recipiente para cocinar). El guión revisado se entregó a la asistente de investigación que era una hablante nativa de Argentina. Se le pidió grabar el texto leyéndolo de la forma más natural posible. Después de leer el texto varias veces, grabó el texto hablado final. La versión final fue ligeramente modificada; había algunas palabras que no estaban presentes en el texto y había más rellenos. La razón era que la oradora habló como lo haría normalmente, y trataba de no leer el texto. El mismo proceso se utilizó para todos los textos hablados, a excepción del primer texto, porque el hablante era una persona diferente y el vídeo ya había sido desarrollado para otro proyecto.ⁱ

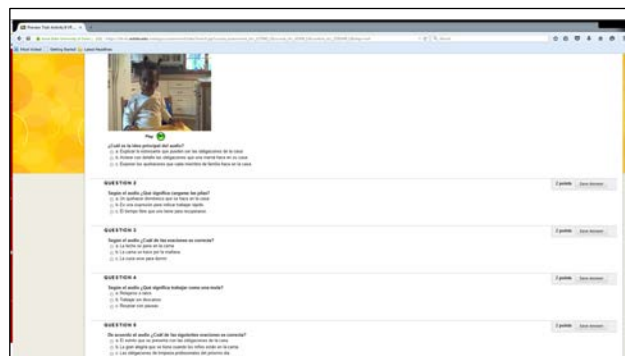


Figura 1. Prueba 8 de vídeo con redundancias (TV8R) llamado "En casa".

3.2.3 Cuestionario posterior a la prueba

Los participantes completaron un cuestionario sobre su trayectoria y sus preferencias a la hora de trabajar con ejercicios de comprensión oral multimedia auténticos en WebCT. El cuestionario fue creado en WebCT con respuestas múltiples, sí o no, y preguntas abiertas.

3.3 Procedimiento

Se informó a los participantes sobre el propósito del estudio y todos estuvieron de acuerdo en formar parte del proyecto. Antes de la recopilación de datos los participantes firmaron un documento de consentimiento. Este estudio se realizó como una oportunidad para revisar la sección de comprensión oral antes de cada examen, y se llevó a cabo durante 15 semanas en cada semestre. El estudio cubrió un total de tres semestres de la primavera de 2010 a la primavera de 2011. Los participantes completaron un cuestionario al final de cada semestre para conocer su trayectoria y cómo percibían el hecho de trabajar la comprensión oral utilizando multimedia. Un fallo de orden tecnológico impidió la recogida de datos de las percepciones de los participantes en la primavera de 2011.

Las evaluaciones se realizaron durante las sesiones de clase normales. Cada semestre en la recogida de datos, los participantes en cursos *presenciales-combinados* hicieron cuatro evaluaciones de comprensión oral (dos de ellas con el vídeo y las otras dos en formato de sólo-audio) en el laboratorio de informática de lenguas. Los participantes de los cursos *en línea-híbridos* hicieron las mismas evaluaciones en el aula con la ayuda de ordenadores portátiles y auriculares distribuidos por el investigador. Se dieron instrucciones para acceder a la plataforma WebCT y para localizar la evaluación específica en un espacio llamado "proyecto de audio." Se creó una tarea piloto en la WebCT y se puso en práctica antes de la recopilación de

datos. A los participantes se les pidió que siguiesen los mismos procedimientos que cuando hacían una prueba real en su aula regular. La única diferencia era que la prueba fue realizada usando WebCT. Se les dijo que cuando estuvieran listos podrían escuchar dos veces, pero no podrían detener o retroceder el audio. Tenían acceso a las preguntas antes de escuchar el contenido oral. Se les dijo de leer las preguntas fuera de la pantalla con el fin de reducir su carga cognitiva y poder centrarse en escuchar únicamente la información pertinente en el texto. La Figura 1 muestra el repaso de comprensión oral con vídeo para la prueba 8 realizada por participantes del curso de castellano 201. La Prueba 8 para el audio era exactamente la misma, pero sin vídeo.

3.4 Análisis

El Coeficiente de Probabilidad (“Odds Ratio”) fue utilizado para describir la asociación entre el audio enriquecido con redundancias y el vídeo enriquecido con redundancias a la hora de relatar la probabilidad más o menos alta que los estudiantes responden a un ítem correctamente. Sólo se analizaron siete puntos de inferencia. Utilicé una tabla de dos por dos para calcular el Coeficiente de Probabilidad, que constituye un caso especial de regresión logística. Mientras que X11 y X12 son participantes que respondieron al mismo ítem correctamente, X21 y X22 son los participantes que respondieron al mismo ítem de forma incorrecta. Véase la Tabla 4. Probabilidad (“Odds”) corresponde a la probabilidad de que ocurra un evento dividido por la probabilidad de que el evento no ocurra. Coeficiente de Probabilidad (“Odds Ratio”) es la relación entre las probabilidades de que ocurra un suceso en un grupo en comparación con otro.

Tabla 4. Cálculo del coeficiente de probabilidad de grupos de audio y de vídeo

Respuesta posible	Audio	Vídeo
1	X ¹¹	X ¹²
0	X ²²	X ²³

La fórmula para calcular el coeficiente de probabilidad es la siguiente:

$$p1 / (1 - p1) = p1 / q1 = p1 / q2 \\ p2 / (1 - p2) = p2 / q2 = p2 / q1$$

p1 representa la proporción de participantes que respondieron correctamente a las preguntas de inferencia utilizando el formato de audio. 1-p1 es la proporción de participantes que respondieron de forma incorrecta a las preguntas de inferencia utilizando el formato de audio. El resultado de 1-p1 es q1. Con el fin de calcular las probabilidades para los participantes agrupados en el audio enriquecido con redundancias, tenemos p1 / (1 - p1) (es decir, p1 dividido por 1-p1). p2 representa la proporción de participantes que respondieron correctamente a los ítems de inferencia utilizando el formato de vídeo. 1-p2 es la proporción de participantes que respondieron de forma incorrecta a los ítems de inferencia utilizando el formato de vídeo. El resultado de 1-p2 es q2. Con el fin de calcular las probabilidades para los participantes agrupados en vídeo enriquecido con redundancia, tenemos p2 / (1 - p2) (es decir, p2 dividido por 1-p2). Si las probabilidades son más altas o mayor que 0, contribuyen a la respuesta correcta. Es decir, es más posible conseguir la pregunta correcta.

4 RESULTADOS

4.1 Ítem de inferencias

La tabla 5 representa la primera secuencia (primavera de 2010) de 108 participantes de Castellano 202 que respondieron a tresⁱⁱ preguntas de inferencia utilizando formatos de audio y vídeo. Los valores de B o el registro del coeficiente de probabilidad es un número negativo, lo que significa que los participantes tienen menos probabilidades de responder correctamente a los ítems de inferencia cuando usan audio enriquecido con redundancias. El valor no es significativo a un nivel de 0,05, por lo que el modelo indica que es menos posible responder correctamente cuando se utiliza la redundancia de audio.

Tabla 5. La regresión logística para la primera secuencia cuando la variable de predicción es de audio

	B	S.E.	Coef. De Probabilidad	Sig.
Audio	-0,246	0,245	0,634	0,063
Constante	1,099	0,174	3	0

Modelo x² (1)= 0.45, N=108; p<.005

La Tabla 6 indica que los participantes inscritos en los cursos *en línea-híbridos* son más propensos a responder correctamente a las preguntas de inferencia por un 16% (1,16 a 1 = 0,16%), pero no hay una diferencia significativa. Como en la Tabla 5, sólo se analizaron tres preguntas.

Tabla 6. La regresión logística para la primera secuencia cuando la variable indicadora es en línea-híbrido

	B	S.E.	Coef. De Probabilidad	Sig.
En línea-híbrido	0,15	0,257	1,162	0,558
Constante	827	0,151	2,286	0

Modelo x² (1)=3.46, N=108; p<.005

Las Tablas 7 y 8 representan la segunda secuencia de este estudio, que se llevó a cabo en el otoño de 2010 con 85 participantes de Castellano 201. Los resultados de esta secuencia de datos indican todo lo contrario de las Tablas 5 y 6. La Tabla 7 muestra un número positivo para los valores B: el registro del coeficiente de probabilidad indicó que los participantes inscritos en Castellano 201 tenían mayor probabilidad de responder correctamente a las preguntas de inferencia cuando usaban el audio con redundancia. El valor de B es significativo a un nivel de 0,05, por lo que el modelo indica que es más posible responder correctamente a la hora de usar la redundancia de audio.

Tabla 7. La regresión logística para la segunda secuencia cuando la variable indicadora es audio

	B	S.E.	Coef. De Probabilidad	Sig.
Audio	0,707	0,242	2,028	0,003
Constante	0,505	0,158	1,656	0,001

Modelo x² (1)=8.77, N=85; p<.005

Al observar el valor de B negativo en la Tabla 8, estamos en condiciones de saber que los participantes inscritos en cursos *en línea-híbridos* durante el otoño de 2010 eran menos propensos a

responder correctamente a las preguntas de inferencia, pero no hay una diferencia significativa. La tabla 9 representa la tercera secuencia (primavera de 2011) de 85 participantes de Castellano 202 que respondieron a tres preguntas de inferencia utilizando formatos de audio y vídeo. Los valores de B o el registro del coeficiente de probabilidad es un número negativo, lo que significa que los participantes tienen menos probabilidades de responder correctamente a las preguntas de inferencia cuando usan el audio enriquecido con redundancias. El valor no es significativo a un nivel de 0,05, por lo que el modelo indica que es menos posible responder correctamente a la hora de utilizar la redundancia en formato audio.

Tabla 8. La regresión logística para la segunda secuencia cuando la variable indicadora es en línea-híbrido

	B	S.E.	Coef. De Probabilidad	Sig.
En línea-híbrido	-0,248	0,241	0,78	0,304
Constante	0,93	0,152	2,533	0

Modelo $\chi^2(1) = 1.051$, $N=85$; $p<.005$

Tabla 9. La regresión logística para la tercera secuencia cuando la variable indicadora es de audio

	B	S.E.	Coef. De Probabilidad	Sig.
Audio	-0,858	0,299	0,737	0,337
Constante	1,124	0,226	3,07	0,001

Modelo $\chi^2(1) = 8.50$, $N=53$; $p<.005$

Al observar el valor de B negativo en la Tabla 10, estamos en condiciones de saber que los participantes inscritos en cursos *en línea-híbridos* durante la primavera de 2011 tenían menos probabilidad de responder correctamente a las tres preguntas de inferencia, pero no hay una diferencia significativa.

Tabla 10. Regresión logística para la tercera secuencia, cuando la variable indicadora es en línea-híbrido

	B	S.E.	Coef. De Probabilidad	Sig.
En línea-híbrido	-0,305	0,318	0,737	0,337
Constante	0,875	0,226	4,4	0,001

Modelo $\chi^2(1) = 9.37$, $N=53$; $p<.005$

4.2 Resultados del cuestionario

Al final del semestre, a los participantes se les preguntó sobre el tipo de actividad que preferían a la hora de trabajar con actividades de comprensión oral multimedia. Un total de 193 participantes respondieron a esta pregunta. La Tabla 11 indica sus preferencias. Su primera opción era trabajar con la comprensión oral de vídeo en WebCT. Su segunda elección también era trabajar con un vídeo proyectado en una pantalla grande. Su tercera opción era trabajar con sólo-audio en WebCT. Su última opción era trabajar con audio en el laboratorio o en el aula. Estos resultados indican que a los participantes les gusta más trabajar con vídeo que con audio incluso cuando el instructor es el que controla el vídeo. Véase la Tabla 12 y la Tabla 13 para obtener detalles sobre sus preferencias según su nivel en castellano.

Tabla 11. Porcentajes de preferencia para la primera y la segunda secuencia en diferentes formatos

	El más preferido	Preferido	Menos preferido	El menos preferido
Sección 1. Prefiero trabajar con vídeo en la WebCT	44%	32%	18%	7%
Sección 2. Prefiero trabajar con audio en la WebCT	20%	26%	33%	21%
Sección 3. Prefiero un vídeo proyectado en la gran pantalla	38%	32%	16%	13%
Sección 4. Prefiero el audio en el aula o en el laboratorio	13%	35%	27%	24%

Nota: $N=19$

Tabla 12. Porcentajes de preferencia para la primera secuencia en diferentes formatos

	El más preferido	Preferido	Menos preferido	El menos preferido
Sección 1. Prefiero trabajar con vídeo en WebCT	44%	31%	20%	6%
Sección 2. Prefiero trabajar con audio en WebCT	28%	28%	34%	11%
Sección 3. Prefiero un vídeo proyectado en la gran pantalla	34%	33%	15%	19%
Sección 4. Prefiero el audio en el aula o en el laboratorio	18%	44%	25%	18%

Nota: $N=100$

Tabla 13. Porcentajes de preferencia para la segunda secuencia en diferentes formatos

	El más preferido	Preferido	Menos preferido	El menos preferido
Sección 1. Prefiero trabajar con vídeo en WebCT	44%	32%	16%	9%
Sección 2. Prefiero trabajar con audio la WebCT	12%	24%	32%	32%
Sección 3. Prefiero un vídeo proyectado en la gran pantalla	43%	30%	16%	8%
Sección 4. Prefiero el audio en el aula o en el laboratorio	9%	30%	30%	30%

Nota: N=93

Se preguntó a los participantes acerca de su nivel de satisfacción a la hora de trabajar con vídeo y audio, en el aula o en WebCT para la evaluación. En general, estaban satisfechos o muy satisfechos con el trabajo de comprensión oral en cualquier formato. Estaban lo más satisfechos a la hora de trabajar en el laboratorio multimedia con vídeo en WebCT (un 90,66%, incluyendo respuestas de satisfecho y muy satisfecho). Su segunda opción era usar vídeo proyectado en la pantalla grande (un 88,08%, incluyendo respuestas de satisfecho y muy satisfecho). Su tercera elección era trabajar con audio en WebCT (un 81,34% incluyendo respuestas de satisfechos y muy satisfechos) y su última elección era escuchar el audio en el laboratorio (un 80,30% incluyendo respuestas de satisfecho y muy satisfecho). Véase la Tabla 14.

Tabla 14. Porcentajes de satisfacción de primera y segunda secuencias en diferentes formatos

Q.2 ¿Cuál era su nivel de satisfacción?...	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
...al ver los vídeos en la pantalla grande	2%	9%	72%	17%
...al escuchar los audios en el laboratorio?	3%	16%	68%	12%
...al trabajar con el audio en WebCT?	4%	15%	68%	13%
...al trabajar con el vídeo en WebCT?	2%	7%	68%	23%

Nota: N=193

5 DISCUSIÓN

5.1 Comparando efectos de textos de vídeo y de audio

La primera pregunta de investigación era acerca de la diferencia en el desempeño de los participantes en castellano intermedio en la inferencia de información en pruebas de vídeo por internet frente a pruebas de audio por internet. Las Tablas 5 y 9 muestran el grado de probabilidad entre las puntuaciones de los participantes de las pruebas de comprensión oral, comparando las medidas de redundancia de audio (es decir, tres ítems de inferencia en tres pruebas diferentes) a las medidas de redundancia de vídeo (los mismos elementos medidos en las pruebas de audio). La Tabla 5 indica los resultados de los valores de B y el coeficiente de probabilidad (OR), ($B = -.246$, $OR = 0,634$) para el curso Castellano 202 en la primavera de 2010, lo cual indica que aquellos participantes tenían más probabilidades de responder correctamente a los ítems de inferencia en pruebas de vídeo por internet que en las pruebas de audio por internet. Los resultados de la Tabla 9 también para el mismo nivel de español, Castellano 202 en la primavera de 2011 ($B = -.858$, $OR = 0,737$), indican una vez más que estos participantes tenían más probabilidades de responder correctamente a los ítems de inferencia en pruebas de vídeo por internet. Aunque no se encontraron diferencias significativas en las Tablas 5 y 9, teniendo en cuenta los resultados de los dos semestres y el gran número de participantes ($n = 161$), estos

resultados implican que los participantes en este estudio obtuvieron mejores resultados con las pruebas de vídeo por internet. Los resultados de este estudio son similares a los de Ginther (2002) y Wagner (2007; 2010b), ya que demuestran que el uso de textos de vídeo en las pruebas de comprensión oral de L2 conduce a un mejor desempeño en comparación con los textos de sólo-audio. Cabe señalar, sin embargo, que en los estudios mencionados anteriormente, los participantes estaban en un contexto de ESL. Además, en los estudios de Wagner, los participantes no hicieron una prueba de comprensión oral por ordenador. Una diferencia estadísticamente significativa a $<.005$ fue encontrada en los resultados de la Tabla 7 ($B = .707$; $OR = 2.028$), sin embargo, el estudio reveló que los participantes de Castellano nivel 201 tenían más probabilidades de responder correctamente en cuatro ítems de inferencia al realizar las pruebas de audio por internet. Tal vez estos participantes tenían más probabilidades de responder correctamente con el audio, ya que son menos competentes en comparación con sus compañeros (es decir, participantes de Castellano 202) y, por lo tanto, no pasaron tanto tiempo en la comprensión oral que sus compañeros inscritos en Castellano 202. Por otra parte, para los que dominen menos el castellano, el vídeo podría haber requerido una mayor concentración, prestando atención a los elementos visuales y tratando de escuchar con el fin de responder a los ítems. Cabe señalar que los textos hablados se elaboraron con redundancias porque en la investigación de Lence (2010), el dispositivo de redundancia marcó una diferencia a la hora de inferir información con el mismo tipo de estudiantes (es decir, Castellano 201). En este estudio, los participantes provenían de dos niveles diferentes, Castellano 201 y 202. Teniendo en cuenta que había una diferencia de nivel de castellano en las pruebas con formatos de redundancia en vídeo y audio, estos resultados implican que los participantes con mayor nivel de castellano son más capaces de inferir información con apoyo visual y modificados con redundancias.

5.2 Efectos de los diferentes formatos de presentación

Si bien no hubo una diferencia significativa entre el efecto de diferentes formatos de realización de curso en la capacidad para inferir información, había un valor positivo B (.150), además de un coeficiente de probabilidad (1.162), que indicó que los participantes inscritos en cursos en *línea-híbridos* eran más propensos a responder correctamente a las preguntas de inferencia. A pesar de que el resultado del coeficiente de probabilidad del 16% ($1,16 a 1 = 0,16\%$), sea un porcentaje bastante bajo, nos indica que en la primavera de 2010, los participantes inscritos en los cursos en *línea-híbridos* eran más propensos a responder correctamente a las preguntas de inferencia que los participantes que se inscribieron en cursos *presenciales-combinados*. Sin embargo, los resultados de los valores de B y coeficiente de probabilidad para el otoño de 2010 ($B = -.248$, $OR = 0,780$) y en la primavera de 2011 ($B = -.305$, $OR = .737$) indicaron que los participantes que se inscribieron en los cursos en *línea-híbridos* no eran más propensos a responder correctamente las preguntas de inferencia. La única diferencia no significativa que se encuentra en el semestre de la primavera de 2010 presenta indicios de que el desempeño de examinados en formato en *línea-híbridos* en las preguntas de inferencia superó al desempeño de los examinados en *presencial-combinado* en las mismas preguntas de inferencia. Los resultados del análisis del coeficiente de probabilidad (Tabla 6, 8 y 10) sugieren que se necesita más investigación empírica en la

evaluación de comprensión oral con una variedad de formatos de aprendizaje, no sólo en un entorno presencial, sino también en entornos de cursos a distancia e híbridos. Como se mencionó en la introducción de este trabajo, según mi conocimiento, no existen estudios de investigación que evalúen la comprensión oral con el uso de pruebas de comprensión oral por internet que utilicen elementos visuales y cursos *en línea-híbridos*, por lo que los resultados de este estudio permiten profundizar la medición de la comprensión oral de estudiantes de L2 con el uso de elementos visuales y de comparar los estudiantes matriculados en cursos *en línea-híbridos* y *presencial-combinados*.

5.3 Preferencias de los estudiantes

Tabla 15. Resumen de los porcentajes para las secuencias primera y segunda en diferentes formatos

	Los Preferidos y Preferido para Span 201 (Castellano 201)	Los Preferidos y Preferido para Span 202 (Castellano 202)
1a opción vídeo en la WebCT	76,33%	75%
2a opción en la pantalla grande	73,11%	67%
3a opción de audio en el laboratorio o en el aula	38,16%	62%
4a opción de audio en la WebCT	35,47%	56%

Los resultados del cuestionario mostraron que la mayoría de los participantes inscritos en Castellano 201 prefería el formato de vídeo cuando se realiza una actividad de comprensión oral (véase la Tabla 15). Sin embargo, su preferencia por los efectos visuales no corresponde con su desempeño en las preguntas de inferencia ya que el análisis del coeficiente de probabilidad (2.028), aunque estadísticamente significativa, muestra que los participantes son más propensos a responder correctamente a las preguntas de inferencia con el formato de audio con redundancias. En cuanto a la preferencia de los participantes de Castellano 202, los resultados del cuestionario coinciden con la preferencia de los participantes de Castellano 201 para trabajar con vídeo cuando se toma una prueba de comprensión oral. Sus preferencias corresponden con su desempeño en preguntas de inferencia, ya que los resultados del coeficiente de probabilidad (.636 y .737) que no son estadísticamente significativas, mostraron que los estudiantes tenían menos probabilidades de responder correctamente a las preguntas de inferencia al realizar la prueba de comprensión oral de audio con el uso de redundancias. A pesar de que las preferencias de los estudiantes para trabajar con CO utilizando formatos de vídeo o audio no siempre coinciden con su desempeño en las pruebas de comprensión oral, parece imperativo desarrollar pruebas basadas en ordenadores utilizando soporte visual. En primer lugar, en este estudio la opción de preferencia de los participantes era trabajar con las pruebas de idiomas por internet con el vídeo. En segundo lugar, la mayoría de los estudiantes obtuvieron mejores evaluaciones con el formato de vídeo: 65% (o 161 de 246) mostraron un mejor desempeño con el uso del vídeo y 34,55% (o 85 de 246) mostraron un menor desempeño con el uso de vídeo.

5.4 Implicaciones curriculares

Los participantes de Castellano 202 son más propensos a responder correctamente utilizando el formato de vídeo en las pruebas de comprensión oral. En cuanto a los participantes inscritos en el primer semestre de castellano intermedio (es decir, Castellano 201), su desempeño en las preguntas de inferencia indica que son más propensos a responder correctamente en formato de audio en pruebas de comprensión oral. Los resultados de este estudio presentan indicios de que los diferentes formatos de pruebas de comprensión oral pueden dar lugar a diferentes desempeños a la hora de inferir información. El hecho de que los participantes con un nivel de español menor obtuviesen mejores resultados con textos de sólo-audio podría deberse a que: a) han sido menos expuestos al castellano, y b) no están acostumbrados a escuchar el texto hablado, al mismo tiempo que ver imágenes y que prestar atención a los elementos escritos y las respuestas, todo a la vez.

Como han mostrado otros investigadores, los examinados tienen una actitud positiva hacia el uso de textos de vídeo (Coniam, 2001; Ockey, 2007; Suvorov, 2008; Wagner 2010a). Por otra parte, la investigación de Wagner (2010a) hizo hincapié en la importancia de contar con elementos visuales en las pruebas de comprensión oral para ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño en las pruebas. Ginther (2002) también mostró que la inclusión de contenido visual puede mejorar el desempeño de los estudiantes. Los resultados de Ockey (2007) confirmaron que una imagen fija como un apoyo visual para el contexto ayuda a los estudiantes con la CO. El hecho de que todos los vídeos utilizados en mi estudio se elaborasen con apoyo visual de contexto y de contenido podría haber ayudado a los participantes que tuvieran mejores resultados con el vídeo.

6 COMENTARIOS FINALES

Con este estudio he tratado de contribuir a la evaluación de la comprensión oral de L2, centrándome en el impacto del apoyo visual en el desempeño de los estudiantes en las pruebas y sus percepciones sobre el uso de elementos visuales y de audio. Los resultados revelaron patrones: los alumnos con un nivel más bajo, que respondieron a tres preguntas de inferencia en tres pruebas de comprensión oral diferentes, tuvieron mejores resultados con el audio sólo. En cambio los alumnos con mayores niveles de competencia, respondiendo a cuatro preguntas de inferencia procedentes cada uno de cuatro pruebas de comprensión oral diferentes, obtuvieron mejores resultados con el vídeo. En lo que respecta al formato de instrucción, los resultados no concluyentes indican que se necesita más investigación en este área. Sin duda, se obtendrían más resultados concluyentes al aumentar el número de preguntas de inferencia, así como un número igual de participantes en cursos *en-línea híbridos* y en formatos *presencial-combinados*. La redundancia era una característica de los textos de comprensión oral, pero no se ha investigado en este estudio. Empecé con los resultados de Lence (2010) sobre la redundancia como una técnica para ayudar a estudiantes de castellano a la hora de inferir información en las pruebas de comprensión oral. Asimismo, convendría investigar la redundancia como una variable indicadora del desempeño de los participantes en las pruebas de comprensión oral con apoyos visuales. Además, esta investigación revela que, al evaluar la comprensión oral, el vídeo es la primera opción para los estudiantes independientemente de

su desempeño en las pruebas. Tal y como previamente he argumentado, si enseñamos una lengua extranjera utilizando vídeos, la lógica dicta el uso de pruebas de comprensión oral con vídeo. En otras palabras, si se enseña la comprensión oral o se pide a nuestros estudiantes practicar la comprensión oral con el uso de vídeos, las pruebas de comprensión oral que se utilizan en el aula deben reflejar lo que enseñamos y cómo lo enseñamos (Lee y Van Patten, 2003). Dicho esto, se anima a los profesores a utilizar el apoyo visual con sus alumnos en las pruebas de comprensión oral. Como Rubin (1995) señaló, el proceso de comprensión oral en cualquier individuo requiere no sólo señales auditivas, sino también las señales visuales para interpretar la información oída. Mediante el uso de elementos visuales en las pruebas de comprensión oral, estamos cerca de lo que sucede en el mundo real. Les enseñamos a nuestros estudiantes con apoyo visual y los equipamos con una gama de elementos visuales para entender la lengua extranjera. Es imprescindible para cualquier proceso de comprensión oral individual el ser pro-activo mediante la inclusión de elementos visuales no sólo en nuestra instrucción, sino también para evaluar la comprensión oral en pruebas cortas de preguntas de comprensión oral.

REFERENCIAS

- Batty, A. O. (2015). A comparison of video-and audio-mediated listening testes with many-facet Rasch modeling and differential distractor functioning. *Language Testing*, 32(1), 3-20. doi:10.1177/0265532214531254
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511732959
- Chenoweth, N. A., Ushida, E., & Murday, K. (2006). Students learning in hybrid French and Spanish courses: An overview of language online. *CALICO Journal*, 24(1), 115-145.
- Chenoweth, N. A., & Murday, K. (2003). Measuring student learning in an online French course. *CALICO Journal*, 20(2), 284-314.
- Conian (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *System*, 29, 1-14. doi:10.1016/S0346-251X(00)00057-9
- Ginther, A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*, 19(2), 133-167. doi:10.1191/0265532202lt225oa
- Grgurović, M., & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening: Students' use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 11(1), 45-66. Retrieved from <http://llt.su.edu/vol11num1/pdf/grgurovic.pdf>
- Lee, J.A., & Van Patten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw Hill.
- Lence, M. (2010). *Assisting the intermediate language listener through the use of elaborated texts* (Master's thesis). Iowa State University, Ames, Iowa, USA.
- Long, D. R. (1990). What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(1), 65-80. doi:10.1017/S0272263100008743
- Ockey, G. (2007). Construct implications of including still image on computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi:10.1177/0265532207080771
- Montero, M., Van Den Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41, 720-739. doi:10.1016/j.system.2013.07.013
- Pardo-Ballester, C. (2012). CALL Evaluation: Students' perceptions and use of LoMásTV. *CALICO Journal*, 29(3), 535-547. doi:10.11139/cj.29.3.532-547
- Rubin, J. (1995). The contribution of video to the development of competence in listening. In D. J. Mendelsonhn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 151-165). San Diego, CA: Dominic Press.
- Suvorov, Russlan. (2008). *Context visuals in listening tests: The effectiveness of photographs and video vs. audio-only format* (Master's thesis). Iowa State University, Ames, Iowa, USA.
- Suvorov, R. (2013). *Interacting with visuals in L2 listening tests: An eye-tracking study* (Doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa, USA.
- Suvorov, R. (2014). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: a comparison of context videos and content videos. *Language Testing*, 1-21.
- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol14num2/sydorenko.pdf>
- Wagner, E. (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning & Technology*, 11(1), 67-86. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol11num1/wagner/default.html>
- Wagner, E. (2008). Video listening tests: What are they measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5, 218-243. doi:10.1080/15434300802213015
- Wagner, E. (2010a). Test-takers' interaction with an L2 video listening system. *System*, 38, 280-291. doi:10.1016/j.system.2010.01.003
- Wagner, E. (2010b). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513. doi:10.1177/0265532209355668
- Wagner, E. (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195. doi:10.1080/15434303.2013.769552
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol14num1/winkegasssydorenko.pdf>

NOTAS

ⁱ Empezamos este proyecto con una actividad piloto para asegurarnos que la tecnología funcionaba correctamente y que los participantes sabían qué hacer. Después utilizamos un vídeo previamente creado por el asistente de investigación utilizando un orador distinto. Esta actividad fue creada para mostrar cómo enseñar la cultura, y el enfoque era la comida. El orador era una mujer de Colombia. A diferencia del resto de las pruebas, la Prueba 1 incluía contenidos visuales relacionados con gestos faciales y con las manos. Parece que estos gestos facilitaban la comprensión. El cuerpo del orador en las otras pruebas (es decir: T2VR, T3VR, T4VR, T5VR, T6VR, T7VR, y T8VR) no estaba en el vídeo.

ⁱⁱ La primera prueba de audición (T1AR) era demasiado fácil para nuestros alumnos y el ítem de inferencia para esta prueba específica no podría incluirse en el análisis porque el algoritmo no converge. Esta prueba fue la única que incluía un locutor hablando delante de la cámara y mostrando productos hispanos a la cámara. El contenido visual era equivalente al contenido auditivo.

Como citar este artículo:

Pardo-Ballester, C. (2016). Using video in web-based listening tests. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 91-98. doi: 10.7821/naer.2016.7.170

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. **Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción.** Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.